

Palco da Acolhida: Práticas Teatrais como Integração para Refugiados Estudantes

Beatriz Brandão¹

Resumo

Este artigo visa integrar Arte e Educação, utilizando as práticas teatrais como estratégias de promover a cidadania e inclusão de alunos refugiados no Ensino Básico. O estudo analisa as políticas públicas de Educação para refugiados no Brasil, no âmbito da integração e sociabilidade juvenil na escola. A Constituição Federal (artigo 205) garante o direito à educação como princípio universal, incluindo refugiados e seus filhos residentes no Brasil, o que torna o debate sobre o status cidadão tema constante na agenda pública, política e acadêmica. Assim, é abordada a dimensão da cidadania e dos Direitos Humanos na Educação, com enfoque na sociabilidade pelas práticas teatrais dos refugiados. A pesquisa se centra nas artes teatrais no ensino, analisando o acesso à educação para pessoas em refúgio e seus desafios. Ao examinar o papel da escola na educação cidadã e democrática, podemos compreender como as práticas culturais e artísticas podem acolher refugiados de forma intercultural.

Palavras-chave: Práticas teatrais; Ensino Básico; Refugiados; Políticas Públicas.

Abstract

This article aims to integrate Art and Education by using theatrical practices as strategies to promote citizenship and the inclusion of refugee students in Basic Education. The study analyzes public policies on Education for refugees in Brazil, focusing on youth integration and sociability in schools. The Federal Constitution (Article 205) guarantees the right to education as a universal principle, including refugees and their children residing in Brazil. This makes the debate on citizenship status a constant theme on public, political, and academic agendas. Thus, the article addresses the dimension of citizenship and Human Rights in Education, with an emphasis on sociability through the theatrical practices of refugees. The research focuses on theatrical arts in education, analyzing access to education for refugees and the challenges they face. By examining the role of schools in civic and democratic education, we can understand how cultural and artistic practices can welcome refugees in an intercultural manner.

Keywords: Theatrical practices; Basic Education; Refugees; Public Policies.

¹ Professora dos Programas de Pós-graduação em Humanidades, Cultura e Artes (PPGHCA) em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS) da Unigranrio Afya. Coordenadora Executiva e Geral do Comitê de Cultura do Estado do Rio de Janeiro na Política Nacional dos Comitês de Cultura do Ministério da Cultura - MinC. Pós-Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo, USP (2019-2022). Doutora em Ciências Sociais pela PUC-RIO (2013-2017). Mestra em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ (2011-2013).

Introdução

Diante da demanda internacional por políticas de acolhimento e proteção aos refugiados, é fundamental problematizar o processo de integração e vinculação à educação. Nesse contexto, as artes teatrais podem ser absorvidas como espaço articulador, cujos processos pelos quais os refugiados percorrem, passam a ser dramatizados em suas experiências. Há décadas, o saber pedagógico tem explorado o teatro como ferramenta para a formação e construção de aprendizagem (Montenegro et al, 2005). No entanto, apesar da longa trajetória que une Arte e Ciência, essas duas áreas podem parecer distantes atualmente (Lopes; Dahmouche, 2019).

O sentido trazido para a integração não pressupõe o teatro como forma de assimilação da cultura dominante e sim como potencialidade emancipatória, que emerge da tradução e ressignificação das questões sociais vivenciadas pelos refugiados. Partindo da premissa de que o espaço teatral pode promover a integração social na educação, identifico quatro mecanismos fundamentais para tal, conforme proposto por Paugam (2006): o laço de filiação, o laço de participação eletiva, o laço de participação orgânica e o laço da cidadania.

A educação para a cidadania é um elemento crucial para fomentar a reflexão sobre as subjetividades e identidades dentro da escola, especialmente no contexto da crise dos refugiados e da busca pela cidadania. Além disso, é essencial analisar o papel da escola como uma instituição cidadã e democrática, especialmente diante dos desafios de expansão.

Nessa perspectiva, o artigo nasceu de uma experiência prática com apresentações e oficinas de teatro em uma escola da Baixada Fluminense, que atende alunos refugiados do Ensino Básico. Durante uma das oficinas, observamos um fenômeno interessante: os alunos brasileiros que interagiam com colegas refugiados na mesma turma não os viam como refugiados, apesar de conhecerem a definição de imigrante em situação de refúgio. Havia uma desconexão entre o conhecimento teórico e a realidade prática: os alunos brasileiros viam seus colegas refugiados como amigos de escola, e não como “outros” distantes ou estrangeiros. Quando falavam sobre refugiados, sempre se referiam a um problema social distante.

Essa situação emergiu uma série de reflexões que giram em torno da formação da sociabilidade juvenil na interação entre alunos refugiados e brasileiros no Ensino Básico em escolas municipais. A escola é escolhida como lócus de observação e análise das sociabilidades juvenis devido ao seu papel central na cultura juvenil, onde as relações sociais são construídas, firmadas e amadurecidas. Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2000) destacam que as crises na escola são resultado de sua complexidade como instituição educacional e democrática, refletindo as diversidades culturais e curriculares presentes na vida escolar. A crise na escola, portanto, reflete a dificuldade da instituição em lidar com novos desafios, incluindo a integração de alunos refugiados.

Nesse contexto, o artigo busca refletir as contradições e possibilidades de uma formação cidadã dentro da Educação Básica, conforme estabelece a Constituição Federal, em seu artigo 205, que define os objetivos da educação brasileira como o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016).

Embora a ideia de educar para a cidadania tenha ganhado legitimidade na academia, em documentos governamentais e na sociedade em geral, seu significado não é consensual. A expressão “educar para a cidadania” foi apropriada por defensores de ideologias diversas, desde uma perspectiva conservadora, que a associa à formação de empreendedores, até uma visão progressista, que vê na construção da cidadania uma possibilidade de criar uma sociedade mais justa (Gadotti, 2010; Candau, 2002; Zenaide e Tosi, 2004; Cury, 2002; 2008; Benevides, 1991; 2004).

É fundamental explorar como os laços sociais são estabelecidos e negociados, especialmente em relação aos refugiados. Como tais laços sociais são visibilizados, se complementam ou se excluem, que esferas mobilizam e repercutem na relação aqui proposta, entre arte e refúgio na escola? Ao investigar essas questões, focalizaremos em duas dimensões principais: no exame das noções de proteção e reconhecimento e a forma como elas estabelecem suportes, recursos e interações. Em suma, com quem os refugiados podem contar e para que(m) eles importam.

Educação para a cidadania

A “educação para a cidadania” é um tema que tem ganhado destaque nos debates educacionais contemporâneos, e este projeto introduzirá nesse debate o contexto da crise dos refugiados e da busca por soluções para a integração desses indivíduos em sociedades receptoras. Nesse cenário, é fundamental refletir sobre os significados e as práticas associadas à educação para a cidadania, considerando as complexidades e as tensões que envolvem a construção de identidades e a luta por direitos e reconhecimento.

Com base nas contribuições de Ernesto Laclau, é possível identificar o conceito de “educação para a cidadania” como um exemplo de “significante vazio”. Isso ocorre quando múltiplos atores se apropriam desse conceito, atribuindo-lhe significados divergentes. Segundo Laclau (1996, *apud* Mendonça, 2007, p. 252), o significante vazio é um “significante sem significado”, utilizado estratégicamente para obter hegemonia discursiva. Em outras palavras, a apropriação de um significante vazio não visa afirmar algo sobre um conceito, mas criar condições favoráveis para que o agente implemente sua ideologia, apoiando-se numa categoria legitimada socialmente.

No entanto, é fundamental lembrar que a elaboração da nossa Constituição e, em particular, a incorporação da cidadania como princípio basilar da educação brasileira, foram impulsionadas pela atuação de movimentos sociais. Esses movimentos vinham se constituindo no país desde o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, influenciados por intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Paulo Freire.

Com o fim da ditadura civil-militar (1964-1985), esses movimentos sociais encontraram uma oportunidade para serem ouvidos na Assembleia Constituinte (Ribeiro, 2002; Avritzer e Santos, 2000). Como resultado, conseguiram influenciar a inclusão do “preparo para o exercício da cidadania” como um dos objetivos centrais da educação nacional.

Considerando a concepção de “educar para a cidadania” como um “significante vazio”, é fundamental definir o que isso significa. Para isso, adoto a noção de “Cidadania Ativa”, que é um referencial prioritário para o Estado brasileiro, como evidenciado em documentos oficiais, tais como os Parâmetros

Curriculares para o Ensino Fundamental. Esses parâmetros definem a cidadania que se pretende construir na escola como “uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilitam participar da gestão pública” (Brasil, 1998, p. 20).

Maria Victória Benevides é uma das precursoras da teoria da “Cidadania Ativa” no Brasil. Segundo a autora, a educação política é o “ponto nevrálgico” para formar cidadãos ativos, capazes de interferir conscientemente na criação, transformação e controle do poder (Benevides, 1991, p. 18-19). A definição de “Cidadania Ativa” proposta por Benevides se baseia nos seguintes pressupostos:

- Sujeito criador de direitos
- Atuante (em oposição à passividade)
- Consciente politicamente
- Participante dos assuntos políticos
- Protagonista

A Constituição Federal (CF) apresenta a educação para a cidadania como um conceito que abrange um ideário amplo e um diálogo profundo com os Direitos Humanos. Isso implica reconhecer e valorizar as diversidades e desigualdades presentes na sociedade, incluindo questões de raça, etnia, gênero, orientação sexual, entre outras. No contexto da cidadania ativa, o foco da análise se concentra nos desafios enfrentados pelos refugiados em sua aceitação e vivência no cotidiano escolar.

Entretanto, é paradoxal que, apesar do ideário inclusivo, a presença dos refugiados ainda não seja plenamente reconhecida e valorizada na formulação de leis e políticas públicas. A participação e escuta dos refugiados não são consideradas na elaboração de leis, mesmo aquelas que visam garantir acesso a serviços, oportunidades de emprego, interação social e direitos políticos.

Além disso, a abordagem dos refugiados como um “problema” a ser resolvido pela lógica estatal reforça uma perspectiva que ignora sua capacidade de influir em suas próprias vidas (Bertino Moreira, 2014, p. 95). Essa exclusão

se torna um paradoxo, pois as leis que visam promover a interação social e a cidadania dos refugiados não os consideram atores capazes de influência.

A expansão da escolarização no Brasil, especialmente do ensino médio, a partir dos anos 1990, trouxe um novo contingente de jovens alunos que anteriormente não tinham acesso a esse nível de ensino. Esses jovens trouxeram para a escola as tensões e contradições de uma sociedade marcada pela desigualdade.

Tal expansão da escolarização no Brasil trouxe mudanças significativas na experiência de escolarização dos jovens. Mônica Peregrino (2010) questionou quais tipos de escola surgiram com essa expansão e quais experiências de escolarização foram proporcionadas. Além disso, é fundamental investigar em que medida a escola amplia as possibilidades de experimentação da condição juvenil.

Assim, um dos principais desafios da escola pública é reconhecer o jovem existente no aluno, considerando suas trajetórias juvenis, práticas sociais e culturais, relação com o mundo do trabalho, amigos e lazer. Essa compreensão é fundamental para entender os sentidos, motivações, atitudes e práticas que os jovens desenvolvem em processos educativos, que diferem significativamente das gerações anteriores.

Nesse contexto, acredito que a relação dos jovens com a escola deve ser analisada à luz das motivações e sentidos que eles atribuem à escola. Esses sentidos resultam da conjugação entre o quadro mais amplo das relações sociais e aspectos ligados à trajetória individual e familiar. Dependendo dos suportes a que têm acesso, como apoio familiar, redes sociais e institucionais, os jovens podem desenvolver diferentes modos de ser estudante, expressando um continuum diferenciado de posturas em relação à escola.

O papel da escola como cidadã se torna ainda mais veemente num contexto ainda mais complexo com jovens estrangeiros, refugiados, na tentativa de dividir um espaço sendo ainda “não cidadão”, que para Michel Agier (2006), é aquele em que existe a falta de estado nacional em suas relações. A busca pela cidadania de um Estado social, político, que os proteja e o represente se torna o rumo seguido de seus objetivos.

Dentro desse caminho, não há como compreender a permanência de um refugiado em outro país, sem levar em conta que sua categoria carrega em si uma tríade de transitoriedade, provisoria e temporalidade. (Bertino Moreira, 2014, p.80). São identidades em trânsito com um protagonismo dirigido, “formadas em constante movimento em espaço-tempo, cuja noção de pertencimento é refutada por passearem por tantos espaços, fazendo de suas vidas um permanente trânsito físico e existencial” (Brandão, 2016, p. 114).

Ao chegarem, os refugiados trazem consigo biografias marcadas por conceitos e noções solidificados, como território, família e cultura. No entanto, o trânsito permanente e a perda forçada de suas referências fundamentais os levaram a um processo de redefinição de suas identidades. Nesse contexto, “o sentimento de pertença a uma nação, constituído por meio de simbologias, sistemas de valores, crenças e ideologias criadas para dar unidade à identidade coletiva assume um papel fundamental” (Brandão, 2016, p. 114).

Esse sentimento funciona como um fator de aproximação e identificação entre refugiados que compartilham experiências semelhantes de perda e falta, criando uma sensação de unidade e ligação nacional e cultural, mesmo que essa unidade não esteja baseada em raízes fortificadas. Seu estado de liminaridade jurídica, política e identitária é assentado “na falta de pertencimento pleno enquanto membros da comunidade receptora e nos vínculos introjetados por códigos partilhados com a comunidade de origem e o país de destino”. (Bertino Moreira, 2014, p.82).

Tal estado marginal, antes de tudo, trata-se de uma questão de Estado Nação, autores como Haddad (2008), no indicam a categoria dos refugiados não existe sem uma noção de soberania que se apresenta na relação entre Estado, cidadania e território. Por isso, “emerge como consequência das ações ou omissões políticas empreendidas pelo Estado. Diante disso, o país acolhedor deve prover proteção a essa população estrangeira recebida em seu território e garantir direitos que estavam em risco no país de origem” Haddad (2008, p. 23).

Pensando nesse hiato existente entre a esfera legal e as práticas de vivência, pode se tornar a escola um ator relevante na permanência desse refugiado já que a sociabilidade e a formação de raízes num lugar são aspectos

para se consolidar o processo migratório definitivo, de acordo com o marroquino Mohamed Elhajji, professor e estrangeiro:

A decisão de ficar e “criar raízes” como se diz, a decisão (consciente ou não) de se deixar tomar pelo sentimento de uma nova *philia*, pertença, identificação e compartilha de um novo destino comum (que se traduz por sensibilidades ideológicas e adesões políticas) não é um processo automático, simples ou unilinear. Vários fatores entram em jogo, mas, geralmente, é uma história de encontros: encontros com pessoas, lugares, leituras (Elhajji, 2017, p.200).

Avalio que uma análise, que vá além dos termos ausência e ruptura, e alargue um diálogo com o papel da educação e da escola que performatizem os sentidos dos refugiados serem - e se sentirem - não somente cidadãos, como também atores políticos, se coloca como relevante e atual. Acredito na necessidade de sempre mais pesquisas com refugiados no Brasil por um motivo já mencionado por Eljazi (2017):

Além de ser um vetor de desenvolvimento econômico e enriquecimento material, a presença do migrante e refugiado tem essa função didática e empírica de grande valia para o desenvolvimento humano e abertura do brasileiro sobre o mundo. Diria que não é o refugiado que precisa do Brasil, mas o Brasil que precisa de seus migrantes e refugiados (Eljazi, 2017, p. 201).

A afirmação de Eljazi (2017, p. 201) ecoa um reconhecimento crescente do papel fundamental de migrantes e refugiados para o Brasil. Para além da inegável contribuição econômica e cultural, a presença dessas populações desafia a sociedade brasileira a expandir seus horizontes, a questionar preconceitos e a construir uma cultura de acolhimento e respeito. Eljazi (2017, p. 201) nos convida a repensar a nossa relação com a migração e o refúgio, a reconhecer o valor da experiência do outro.

A construção social da categoria refugiado e a escola

A situação descrita no artigo de que os alunos brasileiros viam seus colegas refugiados como amigos de escola, e não como “outros” distantes ou estrangeiros, revela um fenômeno antropológico interessante: a desconexão entre o conhecimento teórico sobre refugiados e a experiência prática da convivência com colegas refugiados na escola. Essa desconexão pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas.

Do ponto de vista antropológico, as categorias que utilizamos para classificar e compreender o mundo são construções sociais, ou seja, são produto de relações sociais e culturais específicas. A categoria refugiado, embora tenha uma definição legal, é também carregada de significados sociais e culturais que podem variar de acordo com o contexto.

Isso é, a convivência com colegas refugiados na escola coloca os alunos brasileiros diante de uma experiência de alteridade, ou seja, do contato com o “outro” diferente, como explora Claude Lévi-Strauss (1996). Essa experiência pode gerar estranhamento em um primeiro momento. Ao interagirem com seus colegas refugiados, os alunos brasileiros podem perceber que eles são pessoas como eles, com histórias de vida, sonhos e desafios próprios. O que pode levar a uma ressignificação da categoria, que passa a ser associada a um colega, um amigo, como argumenta Nigel Rapport (2000; 2003).

Rapport (2015) explora como os indivíduos constroem suas identidades por meio de narrativas sobre si mesmos e suas vidas. Essas narrativas não são apenas relatos do passado, mas também projetos para o futuro, que moldam as ações e as escolhas dos indivíduos. O antropólogo destaca a importância do individualismo na sociedade contemporânea, mas adverte que essa ênfase na individualidade não significa isolamento ou atomização, propondo o conceito de “individualismo expressivo”, que valoriza a singularidade e a autonomia de cada pessoa, mas também reconhece a importância das relações sociais e da comunidade.

No cenário da escola, podemos ver as teorias de Rapport (2015) na expressão dos alunos refugiados de seu individualismo e sua capacidade de agência ao se relacionarem com os alunos brasileiros. Ao reconhecer essa

dimensão individual, é possível evitar a homogeneização da categoria refugiado e valorizar a diversidade de experiências e identidades dentro desse grupo.

No caso em questão, os alunos brasileiros podem ter internalizado uma representação social de refugiado como um “outro” distante, alguém que enfrenta problemas em um lugar longínquo. Essa representação pode ser reforçada por discursos midiáticos, políticos e sociais que associam a figura do refugiado a crises humanitárias, guerras e pobreza.

Dessa forma, a crítica à essencialização da categoria refugiado, Malkki (2015) questiona a tendência de homogeneizar e essencializar a categoria refugiado, ignorando a diversidade de experiências e identidades dentro desse grupo. Ela argumenta que é fundamental reconhecer a agência dos refugiados e sua capacidade de construir suas próprias vidas e futuros. Nesse contexto, a escola é um espaço de socialização e de construção de identidades. Ao promover o contato entre alunos brasileiros e refugiados, a escola pode contribuir para a criação de laços de amizade e de solidariedade, quebrando estereótipos.

Contudo, a presença dos refugiados na participação e escuta ainda não é reconhecida e nem posta em análise para a formulação de leis. Mesmo aquelas que pretendem propiciar o acesso a serviços e oportunidades de empregos, assim como a aceitação dos refugiados em termos de interação social, e aquisição de direitos, inclusive políticos. “Tratar a categoria dos refugiados como um ‘problema’ a ser administrado e resolvido a partir da lógica soberana estatal no sistema internacional reforça uma perspectiva que se furt a reconhecer-lhos como sujeitos capazes de influir” (Bertino Moreira, 2014, p.95). Tendo eles fora desse reconhecimento de atores capazes de influência em leis que afetam diretamente suas vidas se põe como um paradoxo para processo de interação que essas próprias leis tentam divulgar.

No sentido da preocupação com a subjetivação juvenil na esfera contemporânea, há a possibilidade de um caminhar como sugerido por Norma Takeuti (2002) sobre colocar questões sobre o devir jovem, sobre a condição de possibilidade dos jovens inventarem novos modos de existência, com inspiração na genealogia do sujeito de Michel Foucault e na noção de devir em Deleuze e Guattari. E assim, discutir como eles possam assumir novos riscos e, em

decorrência, pensar individual e coletivamente saídas para os bloqueios que se lhes interpõem em vários níveis.

Como já mencionado, a expansão da escolarização, em especial do ensino médio, ocorrida no Brasil a partir dos anos 1990, gerou, dentre outras consequências, a entrada de um novo contingente de jovens alunos que antes não tinham acesso a esse nível de ensino. Um dos desafios da escola (principalmente a pública) é reconhecer o jovem existente no aluno, ou seja, as trajetórias juvenis, suas práticas sociais e culturais, sua relação com o mundo do trabalho, com os amigos e com o lazer, dentre outras dimensões, como condição para compreender os sentidos, motivações, atitudes e práticas que desenvolvem na sua inserção em processos educativos, que é muito diferente dos jovens alunos das gerações anteriores.

Nos fica a pergunta de em que medida a escola amplia as possibilidades de experimentação da condição juvenil. É, nesse contexto, que acredito que a relação dos jovens com a escola deve ser evidenciada pelas motivações e sentidos em relação à escola, que parecem resultar da conjugação entre o quadro mais amplo das relações sociais em que eles se inserem e aspectos ligados à trajetória individual e familiar. Dependendo dos suportes a que têm acesso via apoio familiar, redes sociais e institucionais, os jovens podem tecer diferentes modos de ser estudante, expressando um continuum diferenciado de posturas na sua relação com a escola.

Avalio, dessa forma, que o grupo étnico não está baseado nem na ocupação de territórios exclusivos, nem no isolamento, mas na reafirmação contínua de sua diferença *na* relação e *em* relação aos outros. Deve-se colocar em destaque não exatamente a unidade social, mas a atitude ou performance dos sujeitos quando estes atuam em situação de alteridade.

O Palco da Acolhida: Práticas Teatrais como Integração na Escola

Ao pensar tal teoria na articulação entre refugiados e teatro, temos duas dimensões principais. Uma diz respeito ao lugar que os refugiados buscam na sociedade que devem/querem se estabelecer, em razão dos regimes de vínculo, que não se manifestam da mesma forma de um país para o outro. Assim, devem

passar a operar com os símbolos, códigos, linguagens e expressões diferentes dessa nova sociedade. A outra dimensão se refere aos modos pelos quais eles buscarão se integrar nessa sociedade, por meio de que formas buscam a formação de laços sociais e vínculos. Utilizo “laços sociais e vínculos” como categorias analíticas, em diálogo com Serge Paugam (2006).

Tanto a entrada, quanto o percurso dos refugiados, são demarcados por uma carreira de rupturas biográficas, que resulta no enfraquecimento dos vínculos sociais. Ao passo que expõe a dupla face das políticas e ações de proteção social (FASSIN, 2012), que amparam, mas ao mesmo tempo estigmatiza - o que Paugam nomeia de “quadro de desequilíbrio” (Paugam, 2006), nos mostra que ao chegarem em determinado país são inseridos de uma forma precária.

Levo em conta as dimensões da *proteção* e do *reconhecimento* e, pesquisar tal fenômeno, nos dá instrumentos para compreender os mecanismos que permitem a entrada e permanência dos refugiados pelo teatro.

A **proteção** remete ao conjunto dos suportes que o indivíduo pode mobilizar diante dos riscos da vida – recursos familiais, comunitários, profissionais, sociais... –, e o **reconhecimento** remete à interação social que estimula o indivíduo ao lhe dar prova de sua existência e de sua valorização pelo olhar do outro ou dos outros. A expressão “**contar com**” [compter sur] resume muito bem o que o indivíduo pode esperar de sua relação com os outros e com as instituições em termos de proteção, enquanto a expressão “**importar para**”² [compter pour] exprime a também tão vital expectativa de reconhecimento (Serra, 2019, p.216).

Pesquisar os laços que vinculam os indivíduos *entre si* e à *sociedade*, e a diferenciação entre o “contar com” e “importar para” é significante no processo de relação dos refugiados com a sociedade pelo teatro. Formar vínculo pode os levar a contar com as instituições em termos de proteção, ou esta pode ser essa uma decisão pela busca de reconhecimento por uma maior interação social.

A escolha da análise através do teatro se dá porque “com as artes cênicas exploramos dimensões dramáticas da vida social e os modos como dramas

² Grifos meus.

sociais se relacionam com dramas rituais e estéticos" (Dawsey *et al*, 2013, p.19). No livro "Do ritual ao teatro" (2015), Victor Turner narrou as etapas do drama social: *ruptura, crise, reparação e desfecho*, com a afirmação de que "o drama social é concluído – se é que podemos dizer que possui um 'último ato' – na reconciliação das partes" (Turner, 2015, p. 11).

Nesse sentido, na fase da *reconciliação* é possível encontrar referência com essa pesquisa, pois os refugiados encenam suas culturas, dramatizam experiências culturais reais com o objetivo de alcançarem recepção, aceitação, reparação e diálogo através do teatro. Isso ocorre porque "as raízes do teatro provêm do drama social".

Segundo Turner, desse modo, o teatro se constitui numa modalidade de reparação e, ainda que a proximidade do teatro com a vida mantenha uma distância de espelho, a performance é a forma mais apta a "metacomentar" o conflito.

Por meio de gêneros como o teatro [...] são apresentadas performances que têm a capacidade de investigar as fraquezas de uma comunidade, cobrar seus líderes, dessacralizar seus valores e suas crenças mais prezadas, retratar seus conflitos característicos, sugerir reparação para eles e, no geral, refletir sobre sua situação atual no "mundo" desconhecido. (*Ibid.* p.13).

Se "o teatro ajuda os outros a entenderem melhor não apenas a si próprios, mas os tempos e as condições culturais que compõem sua experiência geral da realidade [...] é ele meio importante para a transmissão intercultural das modalidades de experiência levadas a cabo dolorosamente". (Turner, p. 22-23). Tal pensamento se conecta com o problema da pesquisa, já que os refugiados dramatizam suas vivências, trajetórias e travessias de seus países até a chegada nos países que os recebem.

Partindo dessa análise sobre a importância do teatro para a formação de laços sociais, faço uma conexão com a escola, unindo as práticas teatrais na integração dos refugiados. As práticas artísticas desempenham um papel crucial na integração de alunos refugiados no ambiente escolar, proporcionando uma série de benefícios que vão além do desenvolvimento de habilidades artísticas.

A arte transcende as barreiras linguísticas, permitindo que alunos de diferentes origens se conectem e se comuniquem através de expressões visuais, musicais, teatrais ou corporais. A participação em atividades artísticas permite que os alunos refugiados explorem sua identidade cultural e se reconectem com suas raízes. O teatro, como atividade colaborativa, estimula a interação e a cooperação entre os alunos (Rapport, 2000), se torna, assim, um catalisador de relações interpessoais positivas, criando um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Além disso, ao explorar diferentes formas de expressão teatral de diversas culturas, os alunos aprendem a valorizar a diversidade e a construir pontes entre diferentes universos culturais (Hage, 2017).

Portanto, retomando autores em debate, vemos que a análise de Eljaziu (2017) e Paugam (2006) sobre os desafios enfrentados pelos refugiados, como as rupturas biográficas e o enfraquecimento dos vínculos sociais, nos mostra como o teatro pode ser um espaço de reconstrução e fortalecimento desses laços.

Considerações Finais

O teatro, como linguagem universal que transcende as barreiras linguísticas, oferece aos refugiados a oportunidade de se expressarem e se comunicarem de forma não verbal, facilitando a interação e o entendimento mútuo (Eisner, 2002). Ao participarem de atividades teatrais, os refugiados podem compartilhar suas experiências, seus sentimentos e suas histórias, estabelecendo conexões com outros colegas e com a comunidade escolar. O teatro se torna, assim, um espaço de acolhimento e de escuta, onde suas vozes são ouvidas e suas identidades são reafirmadas (Malkki, 1995).

As práticas teatrais, como a participação em peças e oficinas, permitem que os refugiados desenvolvam novas habilidades, descubram talentos e se sintam valorizados por suas contribuições (Dissanayake, 2001). Ao se sentirem parte de um grupo e ao receberem reconhecimento por suas capacidades, os refugiados são incentivados a se engajarem no ambiente escolar.

A análise de Paugam (2006) sobre o “quadro de desequilíbrio” nos mostra como os refugiados, ao chegarem em um novo país, são inseridos em uma

situação de precariedade e vulnerabilidade social. O teatro na escola pode oferecer um espaço de acolhimento, de expressão e de interação social, auxiliando os refugiados a superarem esse quadro de desequilíbrio e a se integrarem de forma mais plena na sociedade. Ao se sentirem parte de um grupo, ao desenvolverem suas habilidades e ao fortalecerem sua autoestima, os refugiados são capazes de construir um novo projeto de vida e de se tornarem agentes de sua própria história.

Em suma, o teatro se configura como uma ferramenta poderosa de integração para refugiados na escola, promovendo a reconstrução de vínculos sociais, o fortalecimento da autoestima, a interação social e a promoção da interculturalidade. Ao oferecer um espaço de acolhimento, de expressão e de reconhecimento.

Referências

- AGIER, M. "Refugiados diante da nova ordem mundial". São Paulo, SP, *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 18, n. 2, 2006 (p 197 a 215).
- AVRITZER, L. e SANTOS, B. de S. Para Ampliar o Cânone Democrático. In: *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- AZEVEDO, F. et. al. *Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BENEVIDES, M. V. *A Cidadania Ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. "Cidadania e Direitos Humanos". In: CARVALHO, J. S. *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, 2016.

BERTINO MOREIRA, J. “Refugiados no brasil: reflexões acerca do processo de integração local”, *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, vol. 22, núm. 43, julio-diciembre, 2014, pp. 85-98.

BRANDÃO, B. *Entre a rua e o refúgio: juventude e abrigamento no Rio e em Roma*. Curitiba: Editora Appris, 2016.

CANDAU, V. M. “Interculturalidade e Educação Escolar”. In: CANDAU, Vera (org.). *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. “Cidadania e pluralidade cultural: questões emergentes”. In: V. M. CANDAU (org.). *Sociedade, educação e culturas: questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002

CURY, C. “Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença”. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. A Educação Básica como direito. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008

DAWSEY, J; MOLLER, R; MONTEIRO, M. *et al. Antropologia e performance: ensaios na pedra*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.

DISSANAYAKE, E. *Art and human nature: The biological foundations of creativity*. University of Washington Press, 2001.

EISNER, E. W. *The arts and the creation of mind*. Yale University Press, 2002.

ELHAJJI, M. Migrantes, uma minoria transacional em busca de cidadania universal. *INTERIN*, v. 22, n. 1, jan./jun. 2017. p. 203-220.

FASSIN, D. *Humanitarian Reason. A moral history of the presente*. University of California: Press Berkeley/Los Angeles, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. *Escola Cidadã*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HADDAD, E. *The refugee in international society: between sovereigns*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

HAGE, G. *Is multiculturalism dead?* Polity, 2017.

LACLAU, E. e MOUFFE, C. *Hegemonía y Estrategia Socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

LOPES, T.; DAHMOUCHE, M. S. Teatro, ciência e divulgação científica para uma educação sensível e plural. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 306-325, 2019.

MALKKI, L. H. The need to narrate: On refugees' practices of self-making. In: *The anthropology of displacement* (pp. 229-252). Berghahn Books, 2015.

MENDONÇA, D. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. In: *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 43, núm. 3, setembro-dezembro, 2007, pp. 249-258. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

MONTENEGRO, B. et al. O papel do teatro na divulgação científica: a experiência da seara da ciência. *Cien. Culto.*, São Paulo, v. 57, n. 4, pág. 31-32, 2005.

PAUGAM, S. "O Enfraquecimento e a Ruptura dos Vínculos Sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social". In: SAWAIA, B.

(org.). *As artimanhas da exclusão social: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

PEREGRINO, M. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre o processo de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

RAPPORTE, N. *Social theory and its discontents*. Berghahn Books, 2000.

_____. *Being human: Anthropological science in the twenty-first century*. Palgrave Macmillan, 2003.

_____. The need to narrate: On refugees' practices of self-making. In: *The anthropology of displacement* (pp. 229-252). Berghahn Books, 2015.

RIBEIRO, M. Educação para a Cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. In: *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 2, p113-128. São Paulo, jul./dez.2002.

SERRA, P. M. "Desigualdades e laços sociais: por uma renovação da teoria do vínculo. Entrevista com Serge Paugam *PLURAL*, Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.26.1, 2019, p.208-232

TAKEUTI, N. *No outro lado do espelho: a fratura social e as pulsões juvenis*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

TURNER, V. *Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

ZENAIDE, M. e TOSI, G. O que é Educação para a Cidadania? In: BUONFIGLIO, M. C. (org.) *Políticas Públicas em questão: o plano de qualificação do trabalhador*. Núcleo Unitrabalho/PRAC/UFPB.